Rok II. Płock, maj 1929 r. Zeszyt 9.

Pokłosie Szkolne

MIESIĘCZNIK
POŚWIĘCONY SZKOLNICTWU POWSZECHNEMU.

ORGAN
Nauczycielskich Konferencyj Rejonowych na Mazowszu Płockiem.

P. BERESTECKI.

Rola nauczania historji w pracy wychowawczej szkoły pow.

II.

Non scholae sed vitae discimus.

Jaka jest rola nauczania historji w pracy wychowawczej szkoły powszechnej, jakie są granice jej oddziaływania wychowawczego i w jakich warunkach wpływ wychowawczy tego przedmiotu może być najkorzystniejszy?

Same przez się dzieje są jedynem i rzeczywistem źródłem zbiorowego doświadczenia życiowego; już starożytność uważa historję za mistrzynię życia.

Widzieliśmy jednak w cz. I, że jako przedmiot poznania i wykładu staje się niezwykle skomplikowaną. Zalewa nas przedewszystkiem ogrom materjału historycznego.

Stąd pierwszem zadaniem jest odpowiedni wybór materjału i ograniczenie zakresu przedmiotu nauczania. Program ogranicza nas na stopniu elementarnym, propedeutycznym do minimum faktów i postaci, niezbędnych do zorjentowania się w przeszłości — nakreśla jako cel ze względu na materjał nauczania 1) zaznajomienie: a) z najważniejszemi momentami przeszłości narodowej, ustrojem społecznym i narodowym, wybitnemi zdarzeniami oraz wybitnemi

postaciami z dziejów ojczystych b) z najważniejszemi momentami z dziejów powszechnych, 4) urobienie pojęcia o zbiorowem życiu narodu. Program dla gimnazjum niższego precyzuje nieco ściślej cel materjany: 1) *utrwalić* w wyobraźni uczniów zaczerpnięte z dziejów ojczystych obrazy najważniejszych wypadków i t.d.

Jest w obu ujęciach pewna subtelna różnica, ważna z punktu widzenia wychowawczego. „Ostatecznym rezultatem nauczania historji niezależnie od czynników ideowych i ogólnokształcących jest danie pewnej sumy wiadomości i poglądów, niezbędnych dla każdego obywatela, wiadomości, tak ugruntowanych w pamięci i zrozumianych, by pozostały na życie całe, jako dorobek żywy i trwały“ (H. Mościcki). Ten rezultat jest dla szerokich mas, opuszczających elementarną szkołę, jedyną podstawą sądów, zastępuje im filozofję dziejów, na podstawie tego materjału będą budowały swe sądy w aktualnem życiu obywatelskiem.

Utrwalenie garści wiedzy historycznej stanowi najskromniejszy postulat nauczania, nie jest jednak jedyny i nie wyczerpuje celów nauczania, ale nakłada ograniczenia pracy.

Materjał nauczania musi być mocno uszczuplony do takich ram, by umysł uczniów mógł bez szkody dla swego rozwoju ogarnąć go pamięcią, musi być dostępny i zrozumiały dla umysłu, dotyczyć faktów nietylko najważniejszych, ale i elementarnych.

Licząc się z umysłem uczniów 10 — 14-letnich, program propedeutyczny nie stanowi systematycznego kursu historji — jest to zaledwie szereg obrazów najważniejszych wypadków, postaci, przejawów życia społecznego. Szereg obrazów. W odtwarzaniu tych obrazów odwoływać się będziemy do wyobraźni uczniów, kształcąc obok pamięci również i wyobraźnię historyczną.

Jednakże samo opanowanie i utrwalenie tych obrazów znowu nie jest jedynym i ostatecznym celem nauczania historji; na ich bowiem tle uczeń musi wytwarzać sobie stopniowo elementarne pojęcia o najważniejszych czynnikach życia historycznego, zapełnić rozumną i zrozumianą treścią pojęcia historyczne, zdobyć najelementarniejsze abstrakcje, i w miarę rozszerzania horyzontu myślenia historycznego, ogarnąć wreszcie wyobraźnią organizację państwa współczesnego.

Wobec tego jednak, że pojęcia i wyobraźnia urabiają się w umyśle uczniów stopniowo i powoli, jako wynik szeregu ana-

logij i kontrastów, ilość obrazów musi być dość znaczna, aby do urobienia pojęć abstrakcyjnych dojść mogło.

Jeżeli zestawimy program szkoły powszechnej i niższego gimnazjum, nasuwa się z konieczności wniosek, że pogłębienie programu da się osiągnąć gruntowniej w ciągu trzech lat niższego gimnazjum, aniżeli kl. IV, V, VI szkoły powszechnej. Rozszerzenie zakresu nauczania na historję powszechną, jakkolwiek mające na celu rozszerzenie widnokręgu historycznego uczniów, cierpi na sumaryczność, odbywa się częściowo kosztem utrwalenia i pogłębienia niejednego podstawowego pojęcia historycznego, bez którego zrozumienie życia własnego państwa jest utrudnione.*)

Ograniczenie zakresu nauczania może jednak mieć jeden tylko cel: wzbogacenie jego treści, podniesienie na wyższy poziom osiągniętych rezultatów.

Takie ograniczenie przedewszystkiem jest sprawą przyszłości, powtóre samo przez się nic jeszcze nie daje — stwarza wprawdzie możliwość gruntowniejszej pracy, ale nic poza tą możliwością. Reszta należy do metody. Metoda podług Hegla jest wszystkiem.

W nauczaniu propedeutyki każdego niemal przedmiotu, czyto matematyki, czy przyrody, geografji, języka, staramy się postawić ucznia w roli samodzielnego obserwatora, badacza nawet, conajmniej jednak naocznego widza. Pozostawienie szerokiego pola samodzielności ucznia w tych przedmiotach stało się niemal obowiązujące. W nauczaniu historji wciąż jeszcze panuje niesłuszne i poważne uprzedzenie, które należy pokonać.

Najwięcej i najniesłuszniej inicjatywa ucznia jest do dziś skrępowana na lekcjach historji, a wykład (opowiadanie) nauczyciela uważany jest naprzekór wszystkiemu za dominującą formę nauczania.

System daltoński dokonywa tutaj niemal największego przewrotu, sprowadzając wykład nauczyciela do minimum, wysuwając

*) Poważne zastrzeżenia nasuwa również trycykl w nauczaniu historji w siedmioklasowej szkole w klasie. III — IV — (V i VI).

na pierwszy plan i tutaj ucznia, który korzysta ze źródeł, wskazanych przez nauczyciela, ale na własną rękę. Już tradycyjny system nauczania zdawał sobie jasno sprawę z tego, że samo opowiadanie nauczyciela jest niedostateczną podstawą poznania historycznego. Szukano więc oparcia w „poglądowości" oraz w podręczniku, który okazywał się niezbędnym dla uczni, odznaczających się słabą uwagą lub silnie rozwiniętą pamięcią wzrokową. O znaczeniu map, tablic, przezroczy, zbiorów historycznych, jako pomocniczych środkach o ustalonej reputacji mówić tutaj dla braku miejsca się nie godzi.

Nie idąc nawet na szerokie eksperymenty, wypada jednakże zaznaczyć, że wykład nauczyciela wtenczas tylko dominującą winien odegrać rolę, kiedy chodzi o pewien patos i oddziałanie na uczucie. Na najniższym poziomie wobec pogadanek o biograficznem przeważnie ujęciu częściej, na wyższym poziomie rzadziej znajdzie to zastosowanie. Są tematy, które wogóle takiego tonu nie znoszą, a zbyt częste stosowanie go nabiera cech humorystycznych. T. z. heureza może znaleźć zastosowanie wszędzie, gdzie będzie się odbywała analiza przerobionego materjału, gdzie się będzie szukało analogji, przeciwieństw, wszędzie, gdzie będzie próba szerszej syntezy.

W ten sposób da się skonstatować pojęcie zmienności procesu dziejowego, wyprowadzić pojęcie postępu i t. d.

Dla zupełnie samodzielnych poszukiwań ucznia też znajdzie się sporo miejsca — szczególnie przy konstrukcjach monograficznych, których przykład daje progr. oddz. IV — a które i na wyższym poziomie winny znaleźć zastosowanie.

Wreszcie żaden chyba przedmiot nie dostarcza tylu tematów do żywej dyskusji uczniowskiej, w toku której czynna jest pamięć i wyobraźnia, pracuje myśl, a jednocześnie uczeń wprawia się w wypowiadanie swoich sądów, dbając zarazem o ich krytyczne uzasadnienie. Ale do tego wszystkiego trzeba właśnie, żeby wiedza ucznia nie pochodziła z jednego tylko źródła — opowiadania nauczyciela — (tak samo, jak zdobyliśmy podręczne bibljoteczki do nauczania języka polskiego, muszą się znaleźć do dyspozycji ucznia i nauczyciela historyczne bibljoteczki). Korzystanie uczniów z tej bibjoteczki będzie wskaźnikiem czynnego zainteresowania

wania się przedmiotem, przyczyniając się do realizacji słusznego postulatu programu historji szk. powsz. (cel nauki p. 3).*)

W związku z tem nasuwa się jednak jeden zarzut. Korzystanie z podręcznika, książki, opowiadania nauczyciela, to wszystko nie jest nauczanie konkretne. Uczeń nie styka się bezpośrednio z badanym przedmiotem. Zarzut ten jest częściowo słuszny, niestety — nikt nie powróci życia fal.

„Daremne żale, próżny trud!
Bezsilne złorzeczenia
Przeżytych kształtów żaden cud
Nie wróci do istnienia". (Asnyk)

To prawda. Ale przedewszystkiem nikt w historji nie kusi się o tak niezbite (i jakże mimo wszystko względne) wyniki, jak w matematyce i przyrodzie. Cóż nam jednak pozostawia przeszłość? Szereg pomników, aktów, dokumentów, mniej lub więcej wymownych lub niemych świadków przeszłości. I cóż jeszcze? nasze dzisiejsze życie, korzeniami tkwiące w tej przeszłości. Ono jest konkretnie przepływającą przez nas rzeczywistością historyczną, żywą i żyjącą przez nas historją. To życie dzisiejsze jest całkowicie dostępne dla obserwacji ucznia — możliwemi są przeto porównania i zestawienia. Życie współczesne musi więc być ciągle bazą operacyjną, dla każdej ekspedycji w przeszłość. Każdy zaś snop światła, padający z przeszłości, oświetla tem samem teraźniejszość.

Względem tego życia mamy jednak inne obowiązki oprócz bezinteresownego poznania. Jesteśmy jego aktorami.

Charakter współczesnego życia państwowego i społecznego, jego niezmierna złożoność, ruchliwość, zmienność przy wysokim poziomie technicznym i kulturalnym, jaki ono osiągnęło, wymaga od jednostki codziennego wysiłku pracy i aktywności, idącej w wielu naraz kierunkach. Określa to cele i zadania wychowa-

---

*) Mówiąc o nauczaniu historji nie sposób ominąć sprawy programu oddz. III, zwłaszcza aktualnego na tym stopniu zagadnienia czasu —dawności—i. t. p. które program zbyt lekko i optymistycznie rozwiązuje. Doświadczenie bowiem uczy, że wypadki dziejowe układają się w umyśle dziecka na jednej linji. Pozatem za mało w kl. III poświęca się współczesnemu życiu, które bądźcobądź jest podstawą i najważniejszą księgą historyczną.

nia współczesnego, wszystkie nowoczesne teorje pedagogiczne niezależnie od kierunku, odcieni, chwytów metodycznych zgadzają się na jedno, że celem wychowania i nauczania w naszych czasach musi być urobienie jednostki aktywnej, zdolnej do pracy i chętnej do pracy w społeczeństwie. Punktem wyjścia jest niezachwiany od Arystotelesa pewnik, że życie ludzkie, życie jednostki z natury swej jest życiem społecznem i jako inne — aspołeczne nie da się pomyśleć.

Jednostka naszej doby bierze udział w życiu społecznem przedewszystkiem przez swoją pracę zawodową, która zapewnia jej utrzymanie się na powierzchni życia, na tej czy innej stopie

Jednocześnie organizacja społeczno - państwowa wciąga jednostkę do szeregu instytucyj, korporacyj, od rodziny poprzez szereg dobrowolnych i przymusowych zrzeszeń zawodowych, ubezpieczeniowych, kulturalnych i wielu innych — kończąc na samorządowych i państwie, jako wszystkie inne obejmującem.

Mocno wątpliwem jest, czy moglibyśmy znaleźć w naszych czasach jednostkę, nienależącą do kilku zrzeszeń społecznych. Ten udział w społecznym procesie pracy i współdziałanie w szeregu instytucyj jest nieodzowny do utrzymania nowoczesnego społeczeństwa na osiągniętym poziomie. Spotęgowanie wysiłków i aktywności, „wyścig pracy“, jakim jest życie powojenne, decyduje o degradacji lub dźwiganiu się życia państw i społeczeństw, a pośrednio grup i jednostek na wyższy poziom techniczny, gospodarczy, społeczno-kulturalny.

Skoordynowanie wszystkich sił społecznych od podstaw, troska o to, by nie stracić „na czasie“, by dość wcześnie nadać jednostce odpowiednie nastawienie jest troską, którą dostrzegamy poprzez wszystkie niemal reformy metod pracy szkolnej ostatniej doby. Pod tym kątem zmienia się cała organizacja pracy szkolnej, stosuje się nowe sposoby, stwarza się nowe instytucje szkolne.

Wychodząc z założenia, że celem publicznej szkoły powszechnej jest wychowanie „przydatnego obywatela“, stawia Kierszteinsztejner z tego punktu widzenia jednostce, jako pierwsze wymaganie, aby posiadała „zdolność i chęci do spełnienia jakiejkolwiek funkcji w państwie“, „do pracy w jakimkolwiek zawodzie“ „Zdolności“, „chęci“. Z tego wyrosły postulaty szkoły pracy, a w dą-

żeniu do tego, żeby obrany zawód nie był w kolizji ze zdolnościami przyszły pracownie psycho-techniczne i odpowiedni dobór do zawodu.

Drugim postulatem pracy wychowawczej jest ukazanie jednostce społecznego charakteru każdej czynności zawodowej — „umoralnienie wykształcenia zawodowego“, „wdrożenie do wykonywania tego zawodu nietylko z myślą o własnem utrzymaniu“ (Kersztensztejner).

Wreszcie krok dalej — trzeci dość wcześnie jeszcze przed wojną podniesiony postulat — wychowania zdolności do aktywnego udziału w życiu obywatelskiem (Dewey, Foerster). Z tego trzeciego postulatu wynikło wprowadzenie „nauki obywatelskiej do szkół“, rewizja znaczenia nauczania historji, dążenie do oparcia wychowania na instytucji samorządu uczniowskiego w rozmaitych jego odmianach.

Program histor. dla szk. powszn. wysuwa wychowanie obywatelskie na czoło formalnych celów nauczania (p. 2) zainteresowanie uczniów sprawami narodowemi — przyszłością, terazniejszością, przeszłością kraju (p.5) wyrobienie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej (p. 6) wzbudzenie miłości ojczyzny i współrodaków; program niższego gimnazjum dodaje do tego „budzić wolę do życia obywatelskiego“.

Historja ukaże uczniowi, że całe nasze życie współczesne jest wynikiem i dorobkiem mozolnych wysiłków pokoleń, że mocą tych wysiłków wydźwignął się człowiek ponad pozostały świat organiczny i opanował ten olbrzymi świat sił materjalnych, że mocą tych nieprzerwanych wysiłków utrzymują się grupy, plemiona, narody i państwa na zdobytym poziomie życia.

Uczeń winien wynieść ze szkoły przeświadczenie, że jedynie praca zapewnia społeczności jej istnienie, a jednostce życie w społeczeństwie, że od niej nikt nie jest wolny, że niektórym dane było więcej wpleść ogniw w łańcuch pracy, więcej wnieść do skarbca zdobyczy ludzkich i że tylko to zapewnia im w historji miano wielkich ludzi, że praca nie jest żadnem przekleństwem, ani karą za popełnione czy niepopełnione winy, lecz potrzebą i obowiązkiem zarówno ze względu na interes całej społeczności jak i jednostek, że czyn jest istotnym, jedynym

i ostatecznym probierzem wartości człowieka. Dopomóc w wytworzeniu tej wiary i przekonania jest zadaniem wychowawczem historji—tutaj cel materjalny i formalny zlewają się prawie w jedno.

Nauka historji da w najlepszym razie mimo wszystko jedynie teoretyczne podłoże.

Powodzenie pracy nauczyciela historji zależy od atmosfery uczuciowej, w której młodzież się wychowuje w szkole. Atmosfery tej samo nauczanie historji nie stworzy. Związana ona jest ściśle z całokształtem pracy szkolnej. Odwiedzanie muzeów, wycieczki historyczno-geograficzne, uroczystości szkolne, poświęcone ważniejszym wypadkom historycznym lub postaciom, poza pomocniczą rolą w nauczaniu stwarzają również wokoło przedmiotu atmosferę właściwą, dlatego nauczyciel historji zawsze musi wykroczyć poza ścisłą sferę nauczania swego przedmiotu i dbać o stworzenie i utrzymanie tej atmosfery.

Na zakończenie wypada podkreślić z całym naciskiem jeszcze jedno.

Staraliśmy się rozpatrywać wychowanie obywatelskie z punktu widzenia nauczyciela historji.

Punkt ciężkości leży jednak gdzieindziej: w organizacji życia szkolnego młodzieży. Nauczanie spełni całkowicie swe zadanie wychowawcze, o ile będzie zahaczało nietylko o intelekt i sferę uczuciową, ale oddziaływując na sferę woli i czynów. Wdrożenie do wykonywania obowiązków na rzecz społeczeństwa nie jest rzeczą, którą można osiągnąć jedynie przykładami wielkich poświęceń lub rozumowem uzasadnieniem.

Przyzwyczajenie do podporządkowania osobistego interesu, nieraz nawet tylko kaprysu, interesom zbiorowości, musi się wytwarzać stopniowo i powoli, drogą wdrażania uczniów w rzeczywiste życie społeczne. Podstawą wychowania społecznego jest wytwarzanie specjalnych dyspozycyj do życia społecznego.

Tę pracę wdrażania do spełniania obowiązków społecznych realizuje samorząd uczniowski. Umiejętność stopniowego organizowania zbiorowego życia uczniowskiego od najprymitywniejszej organizacji młodzieży, do wyższych form jej życia społecznego, jak kooperatywa, kasa szkolna, gmina szkolna, i wreszcie współ-

praca z życiem społecznem przez organizacje młodzieży, do których społeczeństwo się odwołuje celowo, zwłaszcza poto, żeby młodzież wciągnąć w życie obywatelskie, np. u nas L. O. P. P., organizacje samarytańskie młodzieży i inne, akcje doraźne—przez stopniowe zaprawianie do życia zorganizowanego, stwarza podstawę do zrozumienia i stosowania nauki, płynącej z dziejów—nagie słowa miną bez echa

---

Dr. MIECZYSŁAW THEMERSON.

Trzydziestolecie martyrologji lekarza szkolnego.

(D. c.)

XIII.

Si vis pacem, para bellum.

Ten quasi homo tak głęboko ugrzązł w przepaścistej ton orzeczenia — „tego rzymskiego", że nie widzi już przed sobą prawie żadnej innej drogi, jak „bellum parare" pod obłudną maską, iż czyni te zbrojenia „pro pace". Wojna! Okrutniejsza od pijawki, bo żłopie krew ludzką najszlachetniejszą, najzdrowszą — młodzieńczą.

Bardziej żarłoczna, bo nigdy nienasycona, gdy pijawka, opiwszy się krwi, sama odpada. Niema kresu jej żądzy krwi ludzkiej....

W druzgocące jej tryby przemocą złapany, poszedł nasz lekarz szlakiem tułaczki, balastem rodziny obciążony, na rzeź, roniąc po drodze tułactwa łez perły, na trzon epopei elegijnej nanizane....

(fragmenty).

. . . .

1. Raził piorun dwory, chaty...
Zerwał z nich promienne szaty!
Rzucił na świat cny, spokojny
Iskrę — płomień, pożar Wojny!
Powstał we krwi brat na brata...
Człek na człeka z pięścią kata...

Gdzie kwitnęły bujne kłosy
I kultura miast i siół,
Zgliszcza mokre od krwi rosy,
Śmierci uścisk — bratni dół.

2. Gdy huragan rozszalały,
Darł nam szczęście na kawały,
Darł na miazgę, darł na strzępy,
Wtórowały czarne sępy...
Słońce zaszło we mgle chmury,
Kłębiąc los nam zły — ponury.

Łódź szła nasza od przystani
Granitowej — w ciemną dal...
Serca - dusze krwawo rani
Nam tęsknica, rozpacz, żal...

3. Ciemno... głucho... Znikąd Zorza.
Rozhukany skowyt morza...
Fale rwą łódź w różne strony...
Rozpętane losu szpony
Łamią ster i łódź nam kruszą!
Na odłamkach z krwawą duszą

Nie giniemy w morza toni,
Acz rozdarci pędem fal,
Bo nam w sercach tętni - dzwoni
Błysk nadziei — Jaśni stal!

4. Jak rozbitki Oceanu
Wśród rusałek krnąbrnych tanu
Hen płyniemy we dwa brzegi....
Jak odmienne mamy ściegi:
Wasz odłamek wpadł w mieliznę,
Ugrzązł — mój też zdobny w bliznę...

Nieco przycichł ryk zawiei —
Dał Wam przystań skromną los,
Dał Wam promyk cnej nadziei,
Mnie choć nikły — zawszeć kłos.

5. Wyrastały skromne chwile,
Jak fijołki na mogile...
Słonko promień słało ciepły,
Aż nam serca z burz odkrzepły.

Zatętniły życiem dusze,
Siejąc we mgłę swe katusze...

Rozesnuła krwawe pęta
Na wolności jasny lot
Ż pisklętami macierz święta,
Uzbrojona w męża młot!

6. Wilno patrzy w nieb błękity,
Przeżuwając własne mity,
Dziejów dawnych cudne blaski,
Gdy bez „ruskiej“ kwitnął łaski,
Zapatrzone w pstre łachmany,
Co okryły blizny... rany...

Tu swe gniazdo wnet rozpina
Na wędrówki słodki kres?
Lęk Wam jeszcze dusze zgina...
Nie obeschły strugi łez.

7. Choć pod armat idę strzały
I wojennych trąb sygnały,
Karabinów gęste huki,
W ton wojennej nowej sztuki
Jedną nogą do mogiły,
Mam hart ducha i moc siły,

Bo bezpieczne me ognisko
Tam, gdzie w niebo patrzy gród!
Ciałem zdala — sercem blisko
Cały mój najdroższy ród!

8. Idzie bój zacięty, tęgi...
Jeden... drugi.., wlokąc wstęgi
Purpurowe krwawym śladem,
Tucząc serce gorzkim jadem:
Jak ta ludzkość żer wciąż składa
W groby bratnie! Biada! Biada!

Gore ludzkość piekła snopem:
Ach, kultury zamilkł śpiew!
Koniec świata: toć potopem
Już zalewa Ziemię krew...

9. Jakże ma nie płakać Dusza,
Gdy ją piekieł jęk ogłusza!
Jakże ma nie szlochać serce:
Krwią zalane pól kobierce!
Jak nie mają drętwieć nerwy:
Ciała ludzkie — kruków ścierwy!

Matek, dzieci łzy sieroce,
Ból i rozpacz strutych wdów...
Skrzydłem czarnem wciąż łopoce
Pogrzebowych hejnał snów.

10. Zrujnowane wsie i miasta...
Siedzib wnętrza pleśń obrasta,
Starce i niewiasty, dzieci,
Jak włóczęgi wszystko leci,
Schnąc z pragnienia i mrąc z głodu:
Straszny obraz jest Exodu!

Najszczęśliwszy próg cmentarza,
Gdzie zaległa ludzka jaźń:
Żywym dzień w dzień się powtarza
Tortur - mąk okrutna kaźń.

11. Krwawa się rozlewa fala...
To się zbliża, to oddala...
Mknie powietrzem, morzem płynie...
Bróżdzi ziemię w krwawym młynie.
Idą zbrojne wciąż zastępy...
Wrogo kraczą czarne sępy...

Zachód odział się w szkarłaty,
Hardy się najeżył Wschód,
Przywdział purpurowe szaty
Najdrobniejszy nawet gród.

12. Najdrobniejsza nawet wioska
Czuje w bólu, co to troska,
Gdy z dobytku — pusta plewa,
Łzami, potem się zalewa...
Idzie z torbą w świat szeroki,
Gdzie skierować, nie wie, kroki...

Za plecami krwawa łuna,
W popielisku ściany chat.
W łkaniu pęka duszy struna:
Osierocon ziemi szmat.

13. Otuliła w ciemne szaty
Ziemię noc, jak więźnia kraty.
Z nocy się wyłania mroku
Cień za cieniem — krok po kroku...
Dnia się boją i promieni
Bardziej, niżli nocnych cieni.

Dzień w zanadrzu śmierć im niesie,
Spokój darzy nocy mrok,
Dniem się kryją w gęstym lesie,
Poczną w noc tułactwa krok.

14. Tam na skraju widnokręga
Swiszcze błysków jasna wstęga.
Grzmi przeciągła kanonada...
Stąd się cofa postać blada...
Jedna postać tuż za drugą
Wtył się cofa lasu smugą.

Tułacz tułaczowi woła:
„Szukać trza nam bocznych dróg“
Gaz trujący! Śmierć dokoła!
Wszyscy powaleni z nóg...

— — — — —

15. Z czadu dymu i pożogi
Wyszedł z bólem, jadem trwogi
Szukać swoich. Szpera wszędzie,
Gdzie nie pęka już na piędzie
Ziemia szara w proch zmielona,
Gdzie już człek nie błyskiem kona!

Znowu łódź się nasza zrosła —
Nie wtonęła w burzy żer,
Wspólnie ujęliśmy wiosła,
Ujęliśmy wspólnie ster.

Nie przycichła zawierucha,
Lecz nie łamię mi już ducha.
Łódź kieruję prężną dłonią
W dom, gdzie przyszłe świty dzwonią...
Gdzie nam szczęścia zorza spłynie
Na Mazowsza cnej równinie.

Łódź mknie naprzód, prując fale
Barwnej wstęgi długich mil,
Na Ojczyzny spocznie skale
U przystani jasnych chwil.

(dok. nast.)

PROMIENIOWANIE.

Rozchodzenie się energji w postaci t. zw. ciepła promienistego stanowi w szkole powszechnej jeden z trudniejszych punktów programu. Trudności są dwojakiego rodzaju: natury technicznej i naukowej. Omówię najpierw drugi punkt.

W umysłach wielu ludzi jest bardzo zakorzeniony pogląd, iż słońce przesyła do nas ciepło; przy dużych pożarach musimy stać w pewnej odległości od płonących budynków, ażeby uniknąć nieprzyjemnego wrażenia cieplnego — „pieczenia". Wystarczy jednak zasłonić czapką twarz, ażeby uchronić się od tego pieczenia. Każda prawie istota żywa chętnie wygrzewa się na słońcu, które, śmiało rzec można, jest źródłem i warunkiem życia na ziemi.

Z punktu widzenia naukowego słońce, jako rozżarzona bryła, wysyła na wszystkie strony wszechświata energję w postaci promieniowania, która zasadniczo różni się od energji cieplnej. O ile promieniowanie na drodze swej natrafi ciała, które tę energję promienistą pochłaniają, ulega ona zamianie na inną postać energji i mamy wówczas do czynienia z ciepłem. Ciało, które w wysokim stopniu ma własność pochłaniania energji promienistej, podnosi swą temperaturę i staje się samo źródłem energji promieniowania ciemnego. O ile używamy następującego określenia: „Zapytajmy jednakże, w jakiż to sposób słońce przesyła nam codziennie tak olbrzymie zapasy ciepła?" (str. 127, wiersz 4), to

stwierdzamy tylko fakt, popełniamy jednak duże niedomówienie, z punktu widzenia naukowego, bo słońce nie wysyła ciepła. W takim razie powstaje pytanie natury metodycznej, jak trzeba powyższe zagadnienie ująć w szkole powszechnej. Spróbuję ten problem rozwiązać.

Na podstawie poprzedniego przerobionego materjału w umysłach uczniów muszą być utrwalane dwa sposoby rozchodzenia się ciepła: a) przez przewodnictwo, b) przez krążenie czyli konnekcję. Następnie nauczyciel przypomina fakty, mające związek z życiem dzieci, np. podczas mroźnych już dni we wrześniu pastuchy rozpalają ognisko, by rozgrzać się; podczas tegorocznej ostrej zimy w miastach palono na placach ogniska celem rozgrzania przechodniów; w mieszkaniu, gdy jest zimno, chętnie otwieramy drzwiczki od pieca, kuchni, ażeby rozgrzać się. Następnie przypominam dzieciom wypadki pożarów i zwracam uwagę, że musimy stać od płonącego budynku w odległości kilkunastu metrów, gdyż w przeciwnym razie piecze w twarz. W jaki sposób ludzie chronią się od tego pieczenia — zapewne powiedzą, że zasłaniają się czemkolwiek. Na podstawie tych faktów nauczyciel dochodzi do wniosku, że ciała ogrzewają się jeszcze w inny sposób. Zarazem podkreśla, że ciała rozżarzane będą ogrzewały inne, gdy te znajdują się w linji prostej, słowem nie są schowane za inne przedmioty, jak stodoła, drzewo, deska. Gdyby jaki chłopak wyrwał się z pytaniem, czy można używać szkła jako zasłony, nauczyciel powie, że szkło nie jest dobrą zasłoną z wielu względów, może stłuc się, nie mamy swobody ruchu, bo musielibyśmy w jednym ręku trzymać taflę szklaną i następnie częściowo ciało nasze rozgrzewałoby się jeszcze taką zasłonę. O ile takiego pytania nie postawią, to wcale o tem nie będziemy wspominać.

Od tych przykładów przechodzimy do promieniowania słonecznego.

Bardzo pożądanym przejściem byłoby następujące: nauczyciel pokazuje obrazek jakiś, wzięty z życia dzieci, a przypominający zimę, następnie wiosnę, później lato. Jaką porę roku najlepiej lubicie? Zapewne powiedzą, że lato. Może tutaj nauczyciel wdać się w krótką pogawędkę z uczniami, dlaczego tak dzieci lubią lato. W tej właśnie pogadance nauczyciel zwróci uwagę,

że można i latem uchronić się od ogrzewania słonecznego. W jaki sposób? Bezwarunkowo dadzą odpowiedź, że trzeba chować się za budynki, pod drzewo; panie noszą parasolki i t. p. Zkolei stawiamy pytanie, jakie ubiory mniej nas grzeją w pogodny letni dzień. To są fakty znane dzieciom z życia, z ich przeżyć.

Nauczyciel pokazuje dwie kolby (rys. 76): jedna z nich jest okopcona, druga błyszcząca (posrebrzona). No! chłopcy, gdy te kolby, w których jednakowa ilość wody o temp. np. 10° C. wystawimy na słońce, która z nich będzie miała wyższą temperaturę? Zapewne dzieci podzielą się na dwa obozy, aczkolwiek obóz *czarny* powinien być liczniejszy niż *błyszczący*. Wykonywamy doświadczenie. Uczniowie stwierdzają, że istotnie jest jednakowa ilość wody, następnie notują temperaturę i wystawiamy na słońce (pożądane, ażeby nie było przewiewu), zimową porą stawiamy kolby na oknie w czasie południa. Po upływie kilkunastu minut stwierdzają, że woda w czarnej kolbie ma temperaturę wyższą. Drugie doświadczenie. Bierzemy dwa kawałki materjału jednakowych rozmiarów i gatunku, tylko jeden z nich będzie biały, drugi zaś czarny. Kładziemy na śniegu w miejscu zacisznem i po kilkunastu minutach obserwujemy ilość stopionego śniegu. Na podstawie tych doświadczeń dochodzimy do wniosku, że powierzchnie czarne lepiej się ogrzewają. Stawiamy pytanie następujące: jeżeli do kolb, z któremi przerabialiśmy pierwsze doświadczenie, nalejemy gorącej wody, to w której kolbie po upływie pewnego czasu woda będzie miała niższą temperaturę?

Odpowiedzi będą różne. Wobec tego przerobimy doświadczenie. Nalewamy do kolb uprzednio już przygotowanej gorącej wody w jednakowych ilościach, odczytujemy ich temperaturę i po upływie 15—20 minut znów badamy stan cieplny wody jednej i drugiej. Wynik zawsze otrzymamy, że w czarnej kolbie temperatura jest niższa. Wielce pożądane jest następne doświadczenie, wskazane w podręczniku, rys. 75. Na podstawie tych doświadczeń wyprowadzamy wniosek, że ciała ciemne i zbliżone do ciemnych ogrzewają się lepiej, błyszczące i zbliżone do błyszczących, białe — gorzej. Następnie ciała ciemne oziębiają się prędzej niż błyszczące, białe. Zastosowania: piece kaflane białe, latem nosimy ubranie jasne, ziemia czarna ogrzewa się lepiej i t. p.

Z przebiegu rozumowania widzimy, że mogliśmy poznać zasadnicze fakty z dziedziny promieniowania bez specjalnego pseu-

donaukowego ujęcia. Według mego zdania jedyne wyjście jest takie, jak wyżej wskazałem. Podawanie dzieciom materjału w postaci takiej: słońce, ciała o wyższej temperaturze wysyłają ciepło— jest błędne ze stanowiska nauki, a najgłówniejsze, że jest wcale niepotrzebne. Później w szkole średniej nie można wybić z głowy takiemu obywatelowi ciepła promienistego. Jestem ogromnie ciekawy, czy uczeń 6-go oddziału, chłopak 13 letni coś zrozumie, gdy przeczyta ustęp na str. 130, wiersz 21, rozpoczynający się od słów: Dzieje się to dlatego, że jasne (widzialne) promienie słońca prawie nie są pochłaniane przez atmosferę ziemską, a więc też nie ogrzewają powietrza, które przenikają w drodze do ziemi".

Nauczyciela obowiązuje program i musi się do niego stosować. Odpowiedzialność za ułożenie takiego programu bierze kto inny. O ile nauczyciel przerobi doświadczenia, które wskazałem, może teraz mówić już o „cieple promienistem", znacznie-więcej, niż jest wskazane w podręczniku. Jestem przekonany, że 99% z tego, co nauczyciel będzie mówił o promieniowaniu ciemnem (str. 128) i jasnem (str. 130) uczniowie nie zrozumieją, a gdy nauczyciel wpadnie w krasomówstwo i zacznie dużo rozwodzić się o tem, to niejeden z uczniów, o ile to się zdarzy, np. w porze wiosennej będzie kalkulował: „czy czajka ma już w gnieździe jajka".

Na zakończenie artykułu omówię, jak usunąć trudności techniczne. Do doświadczeń potrzebne są nam dwie kolby, kształtu rys. 76. *Okopcenie* kolby można wykonać, trzymając ją nad płonącą drzazgą smolną. Pokrycie sadzami można zrobić i tak: do spodeczka wlewamy nafty, wkładamy trochę kłaków, by wystawały z nafty i zapalamy. Nafta wówczas płonie, kopcąc — z czego właśnie korzystamy. Gorzej z posrebrzaniem. Wobec tego, że mamy kolby szklane, więc znam tylko jeden sposób. Wykonałem to tak: kolbę, którą chciałem posrebrzyć, wymyłem dobrze najpierw wodą, później wsypałem trochę nadmanganianu potasu, rozpuściłem w wodzie i kolba z tem płynem postała jakieś godzinę. Wylałem ten płyn, znów wymyłem czystą wodą i następnie wlałem trochę zasady sodowej. Po wylaniu zasady znów trzeba przepłukać wodą czystą i dopiero wlewam roztworu azotanu srebra (lapisu). Wytwarza się brudny osad, do którego dolewam tyle wody amonjakalnej, aż otrzymam klarowny płyn. Po

otrzymaniu roztworu klarownego wlewam kilkanaście kropli formaliny. Kolbę wstawiam do gorącej wody (około 50° C.) i po upływie pół godziny wyjmę kolbę posrebrzoną.

Przyrząd (rys. 75) trzeba kupić, bo tutaj mamy do czynienia z metalem, który trzeba srebrzyć galwanicznie.

Doświadczenie, które wskazano w podręczniku (rys. 76) ma tyle grzechow praktycznych, że wyniki są błędne.

Teofil Czarnecki.

Nauczyciel przyrody i podręcznik.

(Streszczenie referatu, wygłoszonego przez koleżankę p. Brombergerównę na konf. rej. w Płocku).

O efektywności nauczania wogóle stanowią zasadniczo takie czynniki, jak program, metoda, środki pomocnicze i nauczyciel. Ten zaś ostatni czynnik przedewszystkiem!

Zastanówmy się więc nad kwestją, jakim wymaganiom powinien odpowiadać dobry nauczyciel. Głęboka znajomość przedmiotu i zasad pedagogiki, zamiłowanie do zawodu, serdeczny stosunek do uczniów, umiejętność zdobycia wpływu na nich i t. p.— obowiązują wszystkich nauczycieli. Nas zaś obchodzi tutaj jedynie kwestja, jakie warunki, niezależne od tych ogólnych, należy spełnić, żeby zostać dobrym nauczycielem przyrody.

Ponieważ nauczanie przyrody w szkole powszechnej odbywa się przedewszystkiem na drodze praktycznych doświadczeń, jak przewiduje program, stąd też i nauczyciel musi posiadać umiejętność obserwowania przyrody w życiu, orjentowania się we wzajemnych stosunkach i zależnościach tworów przyrody, musi znać podstawowe prawa jej życia, prawdy biologiczne; musi znać się na preparowaniu, urządzaniu zbiorowisk, na robieniu doświadczeń i obmyślaniu zadań praktycznych dla uczniów; musi umieć prowadzić hodowlę pokojowych roślin i zwierząt, kierować pracami w ogródkach szkolnych i urządzać wycieczki przyrodnicze; powinien mieć zamiłowanie do przyrody i poczucie odczuwania jej piękna. Dlatego też nauczyciel przyrodnik nie może poprzestać na tem, co mu dały studja, ale zaniechawszy chęci „imponowania“

dzieciom swoją wiedza, niech razem z dziećmi obserwuje i razem się uczy, niech sprawdza w książkach przypuszczenia i szuka odpowiedzi na powstałe zagadnienia, niechaj razem z dziećmi cieszy się każdą zdobytą prawdą i bystrem spostrzeżeniem, jak mówi Dr. L. Jeleńska; niech śledzi postępy nauki, metody i techniki pomocniczej.

Następnie prelegentka zanalizowała program, przytoczyła istniejące prace z zakresu metodyki i wkońcu podała krótki przegląd literatury, dotyczącej początkowej nauki o przyrodzie:

J. Wł. Dawid. „Nauka o rzeczach". Podaje ogólne zasady oraz historję nauczania metodą poglądową, a przy nauce o rzeczach uwzględnia początkową naukę o przyrodzie.

B. Dyakowski. „Metoda zbiorowisk w początkowem nauczaniu przyrody".

M. Heilpern. „Zasady metodyki ogólnej nauk przyrodniczych".

Męczkowska i Rychterówna. „Metodyka przyrodoznawstwa".

B. Dyakowski. „Nasz las i jego mieszkańcy". „Z naszej drzyrody".

J. H. Fabre. „Z życia owadów". „Nasi sprzymierzeńcy". Pogadanki o owadach szkodliwych.

Dr. Wł. Szafer. „Szkice z biologji kwiatów". Budzi zamiłowanie do roślin i kwiatów, uczy oceniać ich piękność, chronić je od zagłady.

P. Bert. W polskim przekładzie p. t. „Kurs elementarny przyrody". Książka ze względu na metodę wykładową nie nadaje się do użytku szkolnego.

O. Szmeil. „Świat roślinny" — w opracowaniu M. Arct. Golczewskiej. Celem podręcznika jest danie uczniowi podstawowych pojęć z botaniki, aby mógł w przyszłości zainteresowac się temi naukami. Staranny dobór rysunków.

Dr. W. Haberkantówna. „Protokóły lekcyj przyrodniczych w gimnazjum Kowalczykówny", cz. I-II-III. Lekcje przeprowadzone są ściśle podług zasady poglądowości, dzieło cenne.

Ledent. „50 lekcyj przygotowanych z nauk przyrodniczych". Książka zawiera wiadomości początkowe. Dziełko składa się z trzech części. Chodzi tu o zapoznanie ogólne ucznia w sposób

praktyczny i doświadczalny w przeciągu roku lub dwóch ze wszystkiem, co nasuwa obserwacja i życie codzienne. Do zalet tej książki należą: treściwe opisy, krótkie a jasne wnioski, pytania przystępne, streszczenia na końcu każdej lekcji i podanie tematów do ćwiczeń piśmiennych.

— Rozpatrując nasze podręczniki do przyrody, nasuwa mi się uwaga, że brak nam właściwie dobrego podręcznika na klasę V, której program jest bardzo obszerny, przeładowany. Zalecona przez Min. W. R. i O. P. książka p. t. „Przyroda na klasę V“ Dyakowskiego, opracowana wegług programu, odpowiada niby celowi, jeśli rozpatrzymy kurs jesienny i wiosenny. Natomiast cykl lekcyj zimowych, obejmujący florę i faunę pozaeuropejską pozostawia wiele do życzenia. Mamy tam ustęp o roślinności klimatu nadśródziemnomorskiego, gdzie autor omawia szeroko przystosowanie się roślin do klimatu i wymienia ich kilka, wkońcu wspomina o dębie korkowym, ale nie dodaje żadnych wiadomości o tem pożytecznem drzewie. Brak jest również opisu lasu podzwrotnikowego, zbywa nas nikłą wzmianką o palmie daktylowej i nic nie mówi o jej zapylaniu. W lekcjach o faunie Azji, Afryki i Ameryki autor podaje długie szeregi nazw zwierząt, o których bliżej mało co mówi, np. — o słoniu azjatyckim, autor podaje tylko, że jest on łagodniejszy od afrykańskiego, nie wspominając nawet, dlaczego nos u słoni przekształcił się w długą trąbę a mówiąc o budowie żyrafy, nic nie wspomina o kręgach szyjowych. Jak zatem radzić sobie musi nauczyciel, aby te braki uzupełnić, gdzie ma szukać wiadomości któreby wypełniły te luki? Na to da się odpowiedzieć: trzeba zapoczątkować pracę swą na czwartym stopniu nauczania, gdy się mówi o zwierzętach krajowych, tam już należy zwrócić uwagę na przystosowanie się zwierząt do środowiska i w końcu roku szkolnego przeprowadzić systematykę zwierząt, co stanie się podłożem do lekcyj w klasie V, gdzie zbyt obszerny program nie pozwala prawie nigdy przerobić kursu.

To wszystko da się łatwiej i skuteczniej wykonać, gdy wybierzemy dobry podręcznik, któryby obejmował rośliny i zwierzęta, z jakiemi mamy do czynienia na stopniu V nauki. Za taki podręcznik uważam „Zoologję“ Nusbauma i Wiśniowieckiego, który to podręcznik daje materjał należycie opracowany i ugrupowany systematycznie. Wszelkie zaś dane, dotyczące roślin,

opisu sawann, prerji, znajdziemy w podręczniku, niestety, już wyczerpanym: „Świat roślin", gdzie żywo streszczone są dane do całego szeregu lekcyj na klasę V.

W ostatnich czasach ukazała się książka p. t. „Pogadanki przyrodnicze dla klasy II i III" — Janusza Domaniewskiego. Część I obejmuje morfologję, biologję, samodzielne obserwacje i klasyfikację. Jest to książka o bogatej treści, ujętej w formę dostępną, pociągającą. Ponadto zaopatrzona jest w 235 luźnych kartek z rycinami, dostosowanemi do omawianych faktów.

Do najbardziej znanych wypisów przyrodniczych należą: Huberta: „Z życia zwierząt" oraz „Wypisy Przyrodnicze" Daudy Motawowskiej. Te ostatnie zawierają szereg czytanek podręcznych na cztery pory roku. Znajdziemy w nich wiele czytanek na wszystkie oddziały szkoły powszechnej, a najwięcej materjału bodaj że na oddział II — III — IV, nawet i VI, jeżeli weźmiemy pod uwagę przyrodę martwą. Książka ta zawiera obfity materjał, który umiejętnie wykorzystany, urozmaica naukę i zręcznie wprowadza w treśc lekcji.

Jeżeli chodzi o oddział V, to poza powieścią „W pustyni i w puszczy" oraz „Księga sławniejszych odkryć geograficznych" i „Młodzieżą w 5 cz. świata" nic godniejszego nie widzę

Niezależnie od powyższego spisu książek przyrodniczych każdy nauczyciel przyrody winien poszukiwać materjału w tygodnikach dla młodzieży, a zawsze i tam znajdzie coś odpowiedniego.

Trudna to rzecz nauka przyrody, choć spotykamy ją wszędzie w całej pełni i bogactwie. Należy przeto częściej wyprowadzać dzieci nasze, zwłaszcza miejskie, na szersze przestrzenie, niechaj je wiatr owionie, ogrzeje słońce, otoczy świeży zapach łąk, pól i lasów, a zpewnością wtedy łatwiej zrozumieją przyrodę i pokochają ją całem sercem.

KRONIKA.

Sprawozdanie z konferencji rejonowej, odbytej w Płocku dnia 27 kwietnia r. b.

Konferencję tę zaszczycili swoją obecnością Naczelnik Wydziału Szk. Powsz. pan Cz. Statkiewicz i wizytator pan T. Kostuch.

Powitanie przedstawicieli Kuratorjum przez uczestników konf. odbyło się na posiedzeniu plenarnem, gdzie następnie załatwiono sprawy formalne, poczem uczestnicy konf. udali się grupami do poszczególnych sal celem podjęcia prac sekcyjnych. Konferencję zakończono i tym razem jak zwykle posiedzeniem ogólnem, na którem p. prof. Jan Pniewski wygłosił referat, ilustrowany odpowiednią wystawą przyrządów, a dotyczący nauczania mechaniki w szkole powszechnej.

Zazwyczaj ten dział propedeutyki fizyki nastręcza nauczycielowi poważne trudności, zwłaszcza gdy chodzi o ćwiczenia własnoręczne ze statyki. To też zasadniczym celem referatu było wykazanie, w jaki sposób, operując prostemi i stosunkowo taniemi przyrządami, można tę część mechaniki przerobić w szkole powszechnej na ćwiczeniach własnoręcznych.

Przyrządy przedstawione przez p. Pniewskiego zostały przeważnie wykonane na miejscu z wyjątkiem dynamometrów, które dostarczyła centralna pracownia dla szkół powszechnych w Wilnie.

Cena przyrządów, jak to wynikało z załączonego zestawienia, była istotnie bardzo mała, bo cały komplet przyrządów do 14 ćwiczeń ze statyki dla jednej grupy uczniów kosztował zaledwie 67 zł. 45 gr.

Oto spis ćwiczeń, które można wykonać z temi przyrządami.

1) Tarcie przy ślizganiu. 2) Tarcie przy toczeniu. 3. Składanie sił pod kątem. 4) Składanie sił równoległych. 5) Dźwignia dwustronna. 6) Dźwignia jednostronna. 7) Blok nieruchomy. 8) Blok ruchomy. 9) Wielokrążek. 10) Kołowrot. 11) Równia pochyła. 12) Środek ciężkości. 13) Równowaga ciał podpartych w jednym punkcie. 14) Równowaga ciał podpartych na płaszczyźnie.

Sekcja Humanistyczna. Temat: Jak należy uczyć gramatyki w szkole powszechnej? Na wyświetlenie tego zagadnienia złożyły się: lekcja praktyczna, referat i dyskusja.

Lekcję przeprowadzono w oddziale III na temat: Wyróżnianie tej części zdania, która odpowiada na pytanie, *co się mówi o podmiocie* i zaznajomienie dzieci z terminem *orzeczenie.*

Lekcja miała przebieg następujący. Najpierw dzieci czytały ćwiczenie domowe, dzieliły zdania na dwie części, wyróżniały

podmiot rozwinięty, a w nim zasadniczy, samodzielnie stosując pytania: *kto? co?* Następnie dzieci układały zdania na polecenie nauczyciela, czerpiąc treść z osobistych doświadczeń i bezpośredniego otoczenia. Jedno z tych zdań (nierozwinięte) nauczyciel zapisał na tablicy, dzieci—w zeszytach pozostawiając miejsce wolne na tytuł. Odbywa się podział zdania na dwie części z wyróżnieniem podmiotu zapomocą odpowiedniego pytania i dalej... kulminacyjny punkt lekcji: nauczyciel, wskazując na podmiot pyta: Przeczytaj i wskaż wyraz, oznaczający *co się mówi o tym podmiocie!* Podkreśl go! Po kilku takich próbach na materjale dostarczanym wciąż przez dzieci, niektóre z nich przyswoiły sobie to pytanie i samodzielnie stosowały je przy rozbiorze. Tutaj nastąpiło podanie terminu „orzeczenie". Aby dzieciom ułatwić zapamiętanie tego terminu jak również i pytania, na które odpowiada orzeczenie, nauczyciel zapisał na tablicy, a dzieci w zeszytach w tytule: *Orzeczenie — co się mówi o podmiocie.* Znaczenie myślnika oraz opuszczenie wyrazu „ tym" dzieci umotywowały trafnie.

Powyższe ćwiczenie gramatyczne, składające się z kilkunastu zdań, zakończone zostało powtórzeniem przez zadanie następującej pracy domowej: Odpowiedz piśmiennie na pytania: Co się mówi o Panu Bogu? Co się mówi o mamie? Co się mówi o pani nauczycielce? i t. d.

Dyskusja potoczyła się żywo. Były głosy, że sposób przeprowadzenia lekcji, oparty na materjale językowym, dostarczonym przez dzieci, nadawałby się bardziej na poziom oddziału V, niż na poziom klasy III; że steoretypowe pytania: *kto? co? co się mówi o podmiocie?* krępują samodzielność myśli ucznia, nie oświetlają faktów językowych wszechstronnie i t. d.; że należało raczej posługiwać się tekstem książkowym lub obrazkiem...

W dłuższej dyskusji zgodzono się na jedno: w niższych oddziałach należy dążyć do wytworzenia w umysłach dzieci nie pojęć, ale wyobrażeń gramatycznych. W tym celu trzeba posługiwać się mową konkretną, obrazową, to znaczy, że gdy będziemy mówili o rzeczach, cechach, czynnościach to o tych, które dzieci znają, widzą i obserwują. Pamiętajmy, że różnica psychologiczna, jaka zachodzi między pojęciem a wyobrażeniem, nie uwydatnia się w języku, gdyż jeden i ten sam wyraz, np. *tablica* służy

zarówno do oznaczenia tej a nie innej tablicy, jak i do oznaczenia tablicy wogóle. Stąd też jasnem się staje, że przykład przez dziecko podany z jego osobistych doświadczeń ma większą wartość psychologiczną od przykładów książkowych, choćby według naszego zadania najzrozumialszych.

Co się zaś tyczy pytania: *co się mówi o podmiocie?* które to pytanie daje się łatwo zastosować do każdego orzeczenia, czy to złożonego, czy prostego, wyrażonego czasownikiem w stronie czynnej, nijakiej, biernej, należy uznać, iż ono, aczkolwiek posiada mniejszą wartość pod względem obrazowości od takich pytań, jak: *co robi podmiot? co się z nim dzieje? jaki jest? czem jest?* posiada jednak tę wyższość, że jest *jedno*, a więc łatwiej daje się zapamiętać i nie wytwarza chaosu w głowach uczniów, Pytanie to, zastosowane w powtórzeniu lekcji: *Co się mówi o mamie?* i t.d. jest znowu nie na miejscu, gdyż każde dziecko łatwiej odpowie zdaniem złożonem, niż pojedyńczem i dlatego zadania nie rozwiąże tak, jakby tego życzył sobie nauczyciel,

Inaczej rzecz się ma z pytaniami: *kto? co?* tutaj nie może być dowolności i zbytniej swobody, pytań takich nie da się zastąpić bez krzywdy dla sprawy innemi w rodzaju: *o czem* lub *o kim* przeczytaliśmy? gdyż zaciemnilibyśmy wyobrażenie podmiotu, sprowadzając dzieci na błędną drogę identyfikowania podmiotu z przedmiotem, które właśnie na te pytania odpowiada.

W ostatniem słowie kolega prelegent wyjaśnił, że kostrukcję ćwiczenia gramatycznego celowo zapożyczył z najnowszego podręcznika St. Szobera i W. Nowickiego p. t.: „Ćwiczenia językowe... na drugi rok nauczania".

W obszernym referacie, wygłoszonym z pamięci, poruszone zostały i wszechstronnie oświetlone wszystkie zasadnicze czynniki, które decydują o skutecznem nauczaniu gramatyki.

Młodzież szkolna wogóle, a szkół powszechnych w szczególności nie zdradza zbyt wielkiego zainteresowania do nauki gramatyki. Jakiemi przyczynami należy tłumaczyć ten stan rzeczy?

Oto niektóre z nich, najważniejsze.

Myślenie dziatwy szkolnej, zwłaszcza na niższych stopniach nauki jest w całem znaczeniu tego wyrazu obrazowe, a materjał

gramatyki to rzecz oderwana, stąd taka trudność asymilowania go przez ucznia i rodząca się niechęć do tego przedmiotu. We współczesnej psychologji ustala się pogląd na interpretację zainteresowania ze stanowiska biologicznego, to znaczy, że uczeń będzie się interesował tem tylko, co odpowiada tendencjom biologicznym w jego okresie życia. Lekcja o trybach czy imiesłowach nie ma prawie wcale punktów stycznych z biologiczną stroną dwunastoletniego chłopca, stąd i o zainteresowanie tutaj trudniej jest, niż w lekcji z przyrody, gdzie materjał tej lekcji, np. o wilku lub wężu, łączy się ściśle z życiem dziecka. Uczeń, nie znajdując w gramatyce interesu życiowego, nie wykazuje też do niej naturalnego pociągu.

Brak u nauczycielstwa poważniejszego wykształcenia językowego to jeszcze jeden minus więcej w nauczaniu tego przedmiotu. Jeżeli gramatyka nie daje warunków do poprawnego władania językiem w mowie i piśmie, to nie bez dużej dozy słuszności jest twierdzenie, żeby ten przedmiot ze szkoły powszechnej usunąć.

Jedyną bodaj i najważniejszą racją, która decyduje o pozostawieniu gramatyki w szkole powszechnej jest metoda, którą można stosować w pełni przy nauce tego przedmiotu, a która to metoda umiejętnie stosowana, daje ogromne rezultaty przy kształceniu władz umysłowych ucznia. A przecież dzisiejsze dążenia pedagogiczne punkt ciężkości w nauczaniu przenoszą raczej na kształcenie formalne. aniżeli na materjalne. Kto więc stosuje metodę pouczającą w gramatyce, podaje gotowe prawidła gramatyczne i ewentualnie ilustruje przykładami konkretnemi, to tem samem przekreśla potrzebę gramatyki w szkole, a obciąża umysły młodzieży niepotrzebnemi tylko balastami. Metoda wyświetlająca-heurystyczna i tok indukcyjny, oto jedyna droga, po której powinno kroczyć nauczanie gramatyki, jeżeli ma ono przynieść jakąś korzyść uczniom.

Szkoła dzisiejsza ma za zadanie przedewszystkiem wyrobić u uczniów *zdolność samodzielnej obserwacji*, co w dużym stopniu osiągnąć można, biorąc za podstawę obserwacji i badania bogaty i konsekwentny materjał językowy, który jest zawsze pod ręką, a który pod tym względem przewyższa nawet materjał przyrodniczy. Przy metodzie powyższej tempo pracy będzie znacznie

wolniejsze, ilość przerobionego materjału będzie znacznie mniejsza, aniżeli przy metodzie pouczającej. Ale przecież nie będzie tutaj chodziło o ilość przerobionego materjału, lecz głównie o sposób samej pracy. W uwagach metodycznych do programu języka polskiego mamy wyraźne wskazówki w sprawie stosowania metody wyświetlającej, to z jednej strony, a z drugiej — program obejmuje tak obszerny materjał, że tą drogą, wyżej wskazaną nie da się całkowicie wyczerpać.

Jakież z tego wyjście? Nie powinno się koniecznie dążyć do przerobienia w szkole powszechnej całości gramatyki, począwszy od głoski, a skończywszy na rozbiorze zdania okresowego, gdyż i rola gramatyki w szkole powszechnej tego nie wymaga.

Lepiej nauczyciel zrobi gdy zatrzyma się dłużej nad jakąś partją materjału, stwierdziwszy, że nadaje się ona w jego warunkach lepiej, dla rozwoju władz uczniów, aniżeli inny dział, który w takim razie może zupełnie pominąć. W związku z materjałem gramatycznym nasuwa się uwaga, że dział głosowni należałoby szerzej wykorzystać, jak to podaje program. Ćwiczenia z tego działu tchną większą bezpośredniością i są bardziej konsekwentne niż wyraz, który jest już w pewnym stopniu atrakcją; szczególnie w III klasie należałoby położyć większy nacisk na głosownię, gdyż miałoby to i praktyczne znaczenie, a to w związku z pisownią na tym stopniu.

Skąd i jaki materjał językowy ma brać nauczyciel na lekcję gramatyki? Najlepiej byłoby, żeby dzieci same tego materjału dostarczyły, należy więc wyzyskać obraz, przy którym rozwiąże się języki dzieciom oraz opowiadania uczniów i nauczyciela.

Tą drogą otrzymamy materjał żywy, który będąc własnością klasy, wzbudzi silniejsze zainteresowanie u niej.

Dobry humor nauczyciela i powiedzenie klasie od czasu do czasu czegoś wesołego, to także elementy dość ważne na lekcji gramatyki. Dalej — starać się należy przedewszystkiem o przygodny sposób nauczania gramatyki, nie przerabiać na pojedyńczej lekcji wiele materjału, ograniczyć się raczej do jakiegoś jednego szczegółu, więcej czasu pozostawić na wstępne opowiadanie uczniów i nauczyciela.

Na zakończenie tych kilku ogólnych uwag o nauczaniu gramatyki w szkole powszechnej warto poruszyć sprawę tępienia

niepoprawnej wymowy; chodzi mi w szczególności o wymowę dziatwy wiejskiej i jej mazurzenie.

Sprawa jest dość skomplikowana i delikatna.

Czy jedną z przyczyn niechęci wsi do miasta nie jest to, że ludność miejska najczęściej wskutek własnej nieświadomości z lekceważeniem odnosi się do wymowy ludu? Jeżeli tak, to nauczyciel bardzo taktownie winien przystępować do wyjaśnień, że normalnie należy posługiwać się taką wymową a nie inną. Nie chodzi tu bynajmniej o bezlitosne tępienie mowy ludu (niech ją dziecko sobie zachowa, ale trzeba jednak doprowadzić do zrozumienia języka poprawnego, literackiego, nauczyć umiejętności posługiwania się nim i nie mieszania go z tym czy innym dialektem. Chodzi tutaj z jednej strony o to, żeby wzbudzić zamiłowanie do języka literackiego, a z drugiej, żeby zachować w poszanowaniu głębokiem to żywe źródło, jakim jest mowa ludu, z którego przecież czerpie, zasila się i wzbogaca nasz język ogólnonarodowy.

Sekcja fizyko-matematyczna. 4-ta z kolei. Na temat konferencji złożyły się: Lekcja z rachunków w oddziale IV mnożenia ułamków dziesiętnych, referat związany z lekcją — o nauczaniu rachunków w oddziale IV i referat o nauczaniu geometrji w oddz. III, IV i V.

Lekcję prowadził kol. Frenkiel J. z Wyszogrodu. Prowadzący dla nawiązania z tematem przerobił krótkie zadanko z życia, w którem uczniowie przypomnieli sobie mnożenie ułamka dziesiętnego przez całość. Dla zilustrowania głównej treści lekcji prowadzący rozwiesił na tablicy narysowany metr kwadratowy z podziałem na 100 decymetrów kw. Następnie uczniowie nakładali dcm^2 na odliczone 5 dcm. w długości zarysowanego prostokąta i 3 dcm. w jego szerokości, wypełniając w ten sposób prostokąt 15 dcm^2 dla obliczenia jego powierzchni. Wyrażając decymetry długości i szerokości jako dziesiąte części metra, otrzymywali uczniowie w iloczynie decymetry kwadratowe, jako setne części metra kwadratowego. Stąd już łatwo uczniowie zdobyli się na uogólnienia, że mnożąc części dziesiąte przez dziesiąte otrzymujemy setne.

Powyższy wniosek poparty został i uchwalony kilku przykładami liczbowemi z zakresu wartości obliczania towaru: przez mnożenie ceny przez ilość.

Z kolei przystąpiono do referatu, który wygłosił kol. Łebkowski W. kierownik z Bielska. Referent oparł się wyłącznie na doświadczeniach kilkoletniego nauczania rachunków. Przedewszystkiem doradza w początkach dokładnie zaznajomić klasę z systemem miar metrycznych i systemem dziesiętnym liczb, a następnie na tem oprzeć dalszą naukę rachunków w kl. IV. Sama praca z klasą winna być odzwierciedleniem stosunków życiowych dziecka i tylko z tej dziedziny powinny być brane zadania, gdyż żaden podręcznik tego zaspokoić nie może, jako niedostosowany do środowiska dziecka. Nauczyciel więc musi sam być twórcą i pobudzać do tworzenia i zabierania zagadnień przez dzieci. Końcową część programu, a mianowicie naukę o ułamkach zwyczajnych radzi prelegent potraktować bardzo szczupło, gdyż na to można będzie poświęcić więcej czasu w kla- V, gdzie umysł ucznia będzie bardziej przygotowany do korzystnego przyswojenia sobie tego materjału.

Po referacie przystąpiono do dyskusji nad lekcją i referatem.

Dyskusja ustaliła, że zasadniczo lekcja była przeprowadzona dobrze i cel zamierzony osiągnęła, bo choć były drobne usterki, jednak nie osłabiły zasadniczej wartości lekcji.

W dyskusji nad referatem uznano w całości poglądy referenta, wypowiedziane w sposób żywy, poglądowy i z tak rozbrajającym tonem szczerości w odtworzeniu istotnych warunków pracy. Ostatnią uwagę prelegenta o przemienieniu nauki o ułamkach zwyczajnych do kl. V postanowiono snierować pod adresem komisji programowej, jako dezyderat sekcji.

Nadto wypada zaznaczyć, że w czasie dyskusji zaszczycili sekcję swą obecnością Panowie: Naczelnik Wydziału Szkolnictwa Powsz. Statkiewicz, wizytator Kostuch i Insp. Szkolny A. Bandas.

Referat o nauczaniu geometrji zdjęto z porządku dziennego z powodu braku czasu. Na tem przewodniczący zamknął zebranie wśród ogólnego zadowolenia z przebiegu dnia pracy.

Sekcja artystyczna. W obecności 28 osób nauczycielstwa miejscowego i z powiatu była przeprowadzona lekcja śpiewu w oddziale IV.

Prowadzący poprzedził lekcję ćwiczeniami oddechowemi i rytmicznemi. Celem lekcji było zapoznanie dzieci z nowemi dźwiękami **re** na czwartej i **mi** nad czwartą, oraz rozszerzenie

skali głosowej zapomocą odpowiedniego solfeżu. Nauczyciel dyktował nazwy dźwięków w takcie $^3/_4$, dźwięki te zapisywali uczniowie na tablicy, reszta zaś dzieci zapisywała w zeszytach. Po napisaniu solfeżu przystąpiono do rytmicznej analizy taktów, które dzieci wyklaskiwały.

Następnie dzieci przystąpiły do samodzielnego odczytania głosem motywu solfeżu. Po solmizacji dzieci podłożyły pod nuty słowa, podyktowane przez nauczyciela.

W dyskusji na lekcji p. Ptaszyński wyjaśnił, że z oddziałem IV prowadzi lekcję śpiewu według programu dopiero drugi rok.

Zabierali głos kolejno p. Lubraniecka, p. E. Gessek, p. Inspektor i p. Paczkowski. Ogólnie zaznaczono, że lekcja, jako jednostka metodyczna, była przeprowadzona wzorowo.

W referacie związanym z lekcją praktyczną omówiono zostały sprawy metodyczne.

Kursy wakacyjne dla nauczycieli wykwalifikowanych w Płocku. W Płocku odbędą się następujące kursy wakacyjne: od 3 do 30 lipca b. r.

1) Kurs wychowania fizycznego dla mężczyzn.

(Gimnastyka i w zastosowaniu do nauczania dzieci starszych ponad lat 10.

Konieczne zaopatrzenie się w strój ćwiczebny.

2) Kurs śpiewu.

(Zasady muzyki i harmonji: a) zasady muzyki i solfeggio; b) początki harmonji; c) formy muzyczne — wykład głównie praktyczny zapomocą audycyj; d) ćwiczenia chóralne; e) metodyka nauczania śpiewu w szkole powszechnej). Temat Wyższego Kursu Nauczycielskiego. Przedewszystkiem dla osób muzykalnych, posiadających dobrą znajomość muzycznego programu seminaryjnego. Pożądane przywiezienie skrzypiec.

Od 3 do 17 lipca b. r.

1) Kurs Oświaty Pozaszkolnej. (Organizacja i metody systematycznego kształcenia dorosłych).

Od 2 do 28 sierpnia b. r.

1) Kurs wychowania fizycznego dla kobiet.

(Gimnastyka w zastosowaniu do nauczania dzieci w wieku szkolnym do lat 10).

Konieczne zaopatrzenie się w strój ćwiczebny.

Zgłoszenia na kursy wakacyjne przyjmuje Inspektor Szkolny w Płocku w terminie do dnia 15 czerwca 1929 roku.

Karty wpisowe są do podjęcia w Inspektoracie Szkolnym.

Internat i wspólna kuchnia dla słuchaczów będą zapewnione.

Wpisowe wynosi 15 złotych. Do karty wpisowej dołączyć 3 znaczki po 25 groszy.

Program wykładów pedagogicznych przez „Radjo“, organizowanych z upoważnienia władz szkolnych ze stacji nadawczej warszawskiej w miesiącu czerwcu.

1) sobota, dn. 1 czerwca o godz. 17.10: prof. Bolesław Hryniewiecki: „Ogrody botaniczne w Polsce“.

2) poniedziałek, dn. 3 czerwca o godz. 17.25 z cyklu „Polska Współczesna“ dr. Stanisław Arnold: Przyrodzony obszar Polski w procesie historycznym.

3) środa, dn. 5 czerwca o godz. 17: dr. Kazimierz Gall „Czem jest plankton“.

4) sobota, dn. 8 czerwca o godz. 17; prof. Stanisław Baziński „Pojęcie koncentracji“ z uwzględnieniem wiedeńskiej reformy szkolnej.

5) poniedziałek, dn. 10 czerwca o godz. 17.25: prof. Piotr Macewicz „Młodzież szkół zawodowych w Polsce w świetle badań psychotechnicznych“.

6) środa, dn. 12 czerwca o godz. 17 z cyklu „Polska współczesna“ dr. Witold Ormicki; Istota państwa w świetle geografji politycznej.

7) czwartek dn. 13 czerwca o godz. 17.55 koncert poświęcony muzyce współczesnej polskiej.

8) sobota dn. 15 czerwca o godz. 17 prof. Stanisław Studencki „Egzamin czy badanie psychologiczne“.

9) poniedziałek dni. 17 o godz. 17.25 prof. Gustaw Wuttke, „Dydaktyczne znaczenie mapy geograficznej“.

10) poniedziałek dn. 24 czerwca 17 25 prof. Stanisław Adamczewski; „Żeromski jako piewca wód żywych“.

Nadesłane książki.

ZARYS PSYCHOLOGJI. *Stout G. F.* Z oryg. angielskiego „The ground-work of psychology" przełożył Dr. Cz. Znamierowski. Str. 266 (15 × 21). Wyd. II. M. Arct, Warszawa. Rok 1929. Cena zł. 8.

Z obszernej dziedziny wiedzy psychologicznej autor przedstawił w swem dziele to tylko, co posiada znaczenie praktyczne zarówno dla pedagoga jak i dla każdego, kogo interesują procesy myślowe i uczuciowe. Odrzucając wszelką polemikę i przechodząc ponad rozbieżnościami w poglądach poszczególnych kierunków psychologji, autor potrafił tak ułożyć i opracować swe dzieło, że zawiera ono najistotniejszą treść wyników nowoczesnych badań. Równocześnie subtelny i krytyczny badacz przedstawia własne swoiste metody badań: ułatwiających studja psychologiczne. Książka wyróżnia się korzystnie jasnością, zwięzłością, a nadewszystko trafnym doborem materjału.

ĆWICZENIA SAMODZIELNE Z FIZYKI *J. Czystowskiego i M. Kowalewskiego.* Przeznaczone dla szkół powszechnych i niższych klas szkół średnich. Zeszyt II. Ciepło. Wydawnictwo M. Arcta. Cena 1 zł. 20 gr.

Zeszyt-książka ułożony jest oryginalnie systemem kartkowym. Poszczególnie zagadnienia uczeń otrzymuje na każdą lekcję półtoragodzinną. Nauczyciel tylko tu kieruje pracą i udziela odpowiednich wskazówek. Uczeń w zeszycie zapisuje swoje spostrzeżenia z przeprowadzonego doświadczenia.

Oczekiwać należy dalszych zeszytów tej pożytecznej pracy, ułatwiającej nauczycielowi prowadzenie lekcji fizyki. — Zeszyt I, który ukazał się przed kilkoma miesiącami, zawierał: Ćwiczenia wstępne.

Ćwiczenia powyższe zgodne są z programem Min. W.R. i O.P.